

Organização curricular e pedagógica. Uma conversa em torno do sucesso escolar¹

José A. Pacheco²

A grande originalidade não é dizer coisas novas, mas ser novo diante das coisas velhas

(Vergílio Ferreira, Conta-Corrente III)

De uma conversa informal entre uma educadora e três professores do ensino básico, ocorrida algures numa escola (entendida aqui na aceção mais utilizada em termos de organização formal), surgiu esta questão: *O que é importante fazer para melhorar o trabalho na sala de aula?*

Como em educação há uma pluralidade de vozes, necessária e obrigatoriamente divergentes, pois um projeto de formação é algo que está em construção em contextos diferentes, não suscetíveis de serem reproduzidos, porque neles habitam docentes, alunos, pais e outros elementos da comunidade educativa, os elementos do grupo informal entreolharam-se e demoraram algum tempo a reagir à questão, para a qual cada um teria, decerto, uma resposta.

Eis que a educadora, quebrando o gelo da pergunta inesperada, diz que, primeiro que tudo, seria necessário entender o significado da sala de aula, dado que pode não ser o mesmo na educação pré-escolar e no ensino básico. E como o dicionário é algo que convém consultar, uma professora, após uma rápida pesquisa³, pronuncia-se, em dicção etimológica: aula – pátio de uma casa; processo de ensino/aprendizagem em que

¹ Texto escrito no âmbito do Curso de Formação do lançamento do *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*, Ministério da Educação, 2016.

² Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho - jpacheco@ie.uminho.pt

³ Cf. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa/Verbo, 2001.

participam os alunos de uma turma e um professor; lição; grupos de alunos que, num estabelecimento de ensino, frequentam disciplinas de um mesmo ano.

Sim, com a concordância absoluta dos quatro membros do grupo informal, tornar-se-ia crucial saber que a sala de aula, embora distinta na educação pré-escolar e no ensino básico, é um espaço de aprendizagens, prisioneiro de dilemas pedagógicos, cruzados pelas experiências pessoais de alunos e docentes, sobretudo quando se pretende responder – acrescenta o professor do 3º ciclo do ensino básico – a esta simples pergunta: *O que é aprender?*

Sim, vamos tentar responder – diz uma professora do 2º ciclo do ensino básico – a essa questão, mas seria mais adequado saber de que forma a aprendizagem está organizada a partir de um projeto de formação, que pode ter muitas designações, embora a mais comum seja a de currículo.

Um certo burburinho se ouve no espaço da conversa havida numa sala de docentes, num intervalo mais prolongado da jornada diária de uma segunda-feira, ou seja, o dia de todas as perguntas práticas, depois de os teóricos discorrerem conceptualmente sobre o que é feito ou deveria ser feito nas escolas.

Currículo? – pronuncia-se a professora do 1º ciclo, em tons de uma interrogação complexa – talvez seja o mais difícil de definir, por mais que o seu significado seja entendido por todos, desde alunos e docentes a pais e demais elementos da comunidade educativa. Recorrendo ao que aprendi, há os que dizem, numa perspetiva tyleriana⁴, que currículo é um plano e que a sua função é a de orientar o ensino, no sentido da instrução. Outros, de origem anglo-saxónica⁵, afirmam que currículo é projeto e que a sua incompletude é uma marca distinta da sua construção, não sendo possível interpretá-lo como uma mera instrução, pretensamente neutra, porque sempre está carregada de muitos significados (social, político, cultural, económico, ideológico...)⁶.

Mas há algo em comum que nos une, ou não? – observa a educadora.

⁴ Cf. Tyler, Ralph (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University Press [tradução: Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Edição Globo, 1978].

⁵ Por exemplo, Lawrence, Stenhouse, Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid. Pinar, William (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.

⁶ Para a exploração do conceito de currículo, Vide, entre outros: Roldão, Maria do Céu (2011). *Um currículo de currículos*. Lisboa: Edições Cosmos; Fernandes, Preciosa (2011). *O Currículo do ensino básico. Políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora; Pacheco, José A. (2006). *Currículo: teoria e práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora; Ribeiro, António Carrilho (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Decerto, concordaram, em uníssono, os quatro, reiterando que currículo é ao mesmo tempo conhecimento e aprendizagem e que os dois lados são inseparáveis, tal como as faces de uma moeda.

Essa metáfora da moeda de duas faces – declara o professor do 3º ciclo – já a tinha ouvido para designar o currículo pretendido (oficial, prescrito, escrito) e o currículo em ação (real, o que acontece na sala de aula), reconhecendo, entretanto, que entre os dois extremos, situados entre a máxima generalização e a máxima concretização, existe a responsabilidade da escola em organizar-se a partir de um conhecimento essencial (entendido como *core curriculum*), reorganizado em torno de noções-chave⁷, correspondendo a uma dada seleção e organização curricular, geralmente estruturada em áreas do conhecimento e/ou disciplinas.

Mas trata-se de um conhecimento poderoso, estruturado em torno de conceitos, como defende Michael Young⁸, um dos mais conhecidos sociólogos do currículo? – pergunta o professor do 3º ciclo.

Sim – argumenta a educadora – é preciso fazer essa distinção, que sempre persiste, mais ainda quando o currículo, como é o caso português, definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo⁹, de 1986, tem uma componente nacional, comum, e componentes regionais e locais, que nem sempre são exploradas nas salas de aula. Aliás, esse autor britânico, fundador da nova sociologia da educação, em 1971, com Basil Bernstein e outros, também diz que (e retirando o livro do seu saco de professora) um currículo organizado em torno de um conhecimento socialmente reconhecido “é importante para pôr a nu a retórica dos padrões (*standards*), das metas e da garantia da qualidade (tudo bons princípios, é claro, mas facilmente mal utilizados) e o modo como se transformam

⁷ Baseando-se na afirmação de Philippe Meirieu, 1998, p. 17: “A Escola tem assim a dupla responsabilidade de fornecer a todos um núcleo rígido de conhecimentos essenciais, reorganizados em torno de noções-chave, e de formar para comportamentos intelectuais estabilizados que o sujeito possa aplicar em qualquer ação de formação que poderá empreender a seguir”. Cf. Meirieu, Philippe (1998). *Aprender...sim, mas como?* (7ª ed.). Porto Alegre: ArtMed.

⁸ Este professor é um conhecedor da obra de Michael Young, para quem existe uma distinção entre o conhecimento poderoso e o conhecimento do quotidiano, estando a função da escola ligada ao conhecimento que é poderoso, em termos de estruturas da cognição, e sua exploração a partir do conhecimento experiencial, do dia-a-dia. A existência de uma tensão entre estes dois tipos de conhecimento e de aprendizagem evoca, respetivamente, uma tendência para uma especialização mais aprofundada e para uma conexão contextual, devendo ser analisadas a partir desta questão seminal: *Para que serve a escola?* Cf. Young, Michael (2010). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

⁹ Cf. Lei n. 14/86, de 14 de outubro, artº 47º.

em fins em si mesmos, em vez de constituírem meios para se atingirem propósitos mais amplos”¹⁰.

E prossegue a educadora – Talvez esta discussão se torne obrigatória na escola, cada vez mais plural, integradora e inclusiva, que vai do pré-escolar ao ensino secundário, muito longe de uma escola espalhada em aprendizagens estanques, isolada ao nível de docentes, sem estas discussões que precisamos de ter no espaço pedagógico em que diariamente convivemos. Somos um todo, mas parece que nos espaços pedagógicos que temos e nos quais somos educadores e professores funcionamos como um só. Ignoramos o que nos antecede e sucede, como se estivéssemos parados num determinado percurso da aprendizagem, sujeitando os alunos a uma determinada uniformização de resultados¹¹. A estas palavras, a professora do 2º ciclo reage: De facto, somos um todo e de facto, não conseguimos conhecer tudo o que nos antecede e sucede, mas, não funcionamos como se fôssemos um só. Pelo menos no caso dos 2.º e 3.º ciclos. Há, atualmente, muito trabalho colaborativo nas escolas”

E por que não voltamos à questão inicial, *O que é aprender?* – propõe o docente do 3º ciclo, continuando: gostaria de saber como se interliga o ofício de ensinar ao ofício de aprender para que o sucesso na escola seja algo de natural e contínuo.

Tens razão, colega, mas recordo-me de uma frase de Philippe Perrenoud¹², que sempre me fez pensar, “Não mexam na minha avaliação!” – sentencia a educadora. Não, não, recordo-me mais ou menos disto – retomando a palavra o docente do 3º ciclo – o insucesso é uma categoria intrínseca à própria escola, ou seja, é produzida pela própria escola¹³.

Pela escola? – Interroga-se de modo reprovativo a professora do 2º ciclo – falando, agora, do contexto escolar e dos fatores socioeconómicos, incluindo a desmotivação e indisciplina dos alunos, na inventariação de fatores determinantes na fabricação do insucesso, defendendo que se trata de problema marcadamente exterior à escola, não tendo faltado a questão dos trabalhos para casa. E acrescenta: Nas nossas escolas públicas trabalha-se muitíssimo, tanto professores e alunos, quanto restantes elementos da comunidade educativa. Claro que há casos e situações de insucesso, como em qualquer

¹⁰ Young, Michael (2010). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, p. 54.

¹¹ Cf. Pacheco, José A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

¹² Cf. Perrenoud, Philippe (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: novas perspetivas* (pp. 155-173). Lisboa: Educa.

¹³ Cf. Perrenoud, Philippe (2002). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

instituição, como em qualquer outro setor (política, saúde, economia, justiça, gestão....) mas daí a dizer-se que é a escola que o produz! Nesse caso, importaria perguntar: Quem é a escola? Se a escola são os professores, os alunos, os funcionários, as famílias, sim, aí, o insucesso é partilhado por todos, mas eu prefiro dizer que o insucesso é a ausência de sucesso, e, neste caso, o insucesso resulta do facto de não se atingir os níveis de sucesso pretendidos, em alguns casos, cujas causas podem ter múltiplas e diversas origens. É preciso ter a colaboração de todos de modo que seja possível a criação de um clima de confiança mútua, sem o qual é muito difícil trabalhar para o sucesso, que é fruto de um trabalho em conjunto.

Sim – insiste o professor do 3º ciclo – a escola também, pelo modo como está organizada, é responsável, em parte, pelo insucesso dos alunos; sempre aceitei essa questão, um tanto esquecida nas questões educacionais, existindo um sentido de (des) culpabilização que é gerado entre pessoas que pertencem a grupos distintos, como se o papel de alunos, pais e docentes não fosse possível de ser analisado em conjunto¹⁴.

Falas da escola como organização curricular ou como organização pedagógica? – pergunta a educadora – cada vez mais atenta a uma conversa que não poderia ficar somente entre docentes do ensino básico, sabendo que a educação pré-escolar é um andaime fundamental do sucesso.

Falo de ambas, pois entendo que o currículo tem, por um lado, uma dimensão pedagógica, no modo como é estabelecida a relação ensino/aprendizagem, no espaço da sala de aula, e, por outra, uma dimensão institucional, visível no modo como os docentes contextualizam o currículo ao nível dos órgãos de coordenação e supervisão pedagógica (principalmente, do conselho pedagógico) e das estruturas intermédias de coordenação e supervisão (departamentos curriculares e conselhos de turma/professores titulares de turma) – concluiu o professor do 3º ciclo.

Nesse aspeto, o 1º ciclo do ensino básico – observa a respetiva docente – é uma sala de aula simultaneamente pedagógica e curricular e não vejo como as demais salas possam deixar de sê-lo, mesmo a da educação pré-escolar.

Concordo totalmente contigo – diz a educadora – porque na educação pré-escolar há orientações curriculares, sendo crucial articular a construção do currículo quer com

¹⁴ Para a discussão dos pais no sucesso educativo, cf. Araújo, Maria do Sameiro (2015). *Família, escola e sucesso escolar*. Lisboa: Coisas de Ler. Para uma discussão mais internacional do insucesso, Cf. OECD (2016). *Low-performing students: why they fall behind and how to help them succeed*. Paris: PISA/OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>

docentes do 1º ciclo, quer entre os educadores, e a isto chama-se articulação curricular vertical e horizontal¹⁵, respetivamente, mais ainda quando o currículo é desenvolvido em espiral¹⁶, sendo os conteúdos explorados de forma adequada às representações dos alunos com um dado desenvolvimento cognitivo.

Como ainda não dissemos o que é aprendizagem, embora o pudéssemos fazer a partir de contributos teóricos oriundos da psicologia – intervém o professor do 3º ciclo – seria preferível reverter a questão inicial (*O que é aprender?*) para esta: *De que modo pode ser melhorada a organização curricular e pedagógica ao nível das práticas de aprendizagem?*

E de ensino, também? – perguntam a uma só voz os restantes interlocutores – exceto a educadora, que prefere não utilizar o termo ensino para a educação pré-escolar, como explica aos restantes colegas, seguindo-se uma discussão em torno dos conceitos educação, ensino e aprendizagem, aqui não registada¹⁷.

Tal interrogação – e fala agora o professor do 3º ciclo – obriga-nos a olhar para o interior da escola e da sala de aula, colocando-se, como seus vértices fundamentais, estas questões: i) *Como organizar o trabalho docente?* ii) *De que modo a reflexão ajuda a melhorar as práticas de ensino/aprendizagem?* iii) *Qual o papel da inovação para um processo de ensino/aprendizagem de qualidade?*

Responder a todas essas questões seria escrever uma dissertação de mestrado ou mesmo uma tese de doutoramento – ajuíza o professor do 2º ciclo, insistindo: um trabalho académico, de natureza empírica, exige a formulação de um problema, ou seja, de uma questão de partida, e penso que começamos a ter um problema para enquadrar a nossa discussão sobre o sucesso escolar, embora não tenhamos a obrigatoriedade do cânone académico. Falando com mais convicção, lança esta interrogação, que seria um problema orientador da conversa que começava a seguir um determinado percurso argumentativo: *Que mudanças se torna necessário introduzir no trabalho docente com vista a uma mais efetiva conceção, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem na educação pré-escolar e no ensino básico?*

¹⁵ Cf. Pacheco, José A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

¹⁶ Cf. Bruner, Jerome (1960/2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70. Para o autor, a construção do currículo em espiral assenta em dois princípios básicos da aprendizagem dos alunos: “continuidade e desenvolvimento” (p. 69).

¹⁷ Entre outros autores, Vide: Philippe Meirieu (1998). *Aprender... sim, mas como?* (7ª ed.). Porto Alegre: ArtMed; John Dewey (2002/1902). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água; Bruner, Jerome (1999/1966). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'água.

Bem, temos uma orientação para continuar a discussão, talvez nos falte um ponto de entendimento, que seja um verdadeiro ponto de partida para qualquer argumentação que contenha um conhecimento da realidade escolar, tal como é vivida e sentida pelos docentes. A escola é uma realidade complexa e reduzi-la a debates do senso comum é aceitar lógicas instrumentistas que validam opções meramente técnicas, desprovidas de abordagens teóricas que analisam criticamente a razão de ser de pressupostos nem sempre curriculares e pedagógicos – conclui a professora do 1º ciclo.

E como o silêncio se mantém entre eles, prossegue – quando olho para os resultados dos alunos de uma dada escola, tanto externos (provas nacionais) quanto internos (avaliação sumativa), penso para comigo que estou no melhor dos mundos, sabendo que os mesmos têm bons resultados. A minha dúvida é a de saber até que ponto esses alunos têm um processo qualitativo de aprendizagem, não resultando de uma mera memorização, ou do “treino” de competências, como se o conhecimento escolar estivesse esvaziado de conteúdos. Que aprendem com sentido crítico, que dominam, de modo diferenciado, conteúdo fundamentais e que são capazes de interagir em termos de informação e conhecimento com vista à compreensão de uma dada realidade¹⁸.

Já estás a escrever um capítulo de um trabalho académico – reconhece a educadora – à qual responde, de imediato: poder-se-á dizer que cada um de nós sabe tudo da sua sala de aula, mas ignora o que se passa nas restantes salas de aula, ou mesmo na escola, desde o pré-escolar ao ensino secundário, para não falar das outras escolas, pois a escola tende a fechar-se sobre si mesma, como se o sucesso fosse escrito no singular de uma dado estabelecimento de ensino. Intervém, a este propósito, a professora do 2º ciclo: concordo plenamente que é necessário que o professor estimule, nos seus alunos, o sentido crítico e que as aprendizagens realizadas tenham sentido, porém, não se deve diabolizar a memorização, nem o “treino” de competências, como se estivesse perante estratégias antiquadas de aprendizagem. Tudo tem o seu lugar e há, de facto, determinadas situações em que é necessário recorrer à memorização (não o fizemos nós quando estudámos o código da estrada, por exemplo?, não memorizamos nomes de coisas,

¹⁸ Esta intervenção sugere esta ideia de Jerome Bruner, 1999/1966, pp. 95-9: “As diferenças individuais são um argumento a favor do pluralismo e de um oportunismo esclarecido nos conteúdos e métodos educativos... para um currículo ser eficaz na sala de aula tem de conter diversas maneiras de ativar as crianças, diversas maneiras de apresentar sequências, diversas oportunidades para que umas crianças “saltem” certas partes, enquanto outras as percorrem na íntegra, diversas maneiras de dizer as coisas. Um currículo, em suma, tem de conter muitos itinerários que conduzam à mesma meta geral... o saber é um processo, não um produto”. Cf. Bruner, Jerome (1999/1966). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D’água.

lugares, percursos, etc...), bem como ao “treino” de competências (não o fizemos nós quando aprendemos a conduzir um automóvel?). No caso da matemática, concretamente, há muitas situações em que é necessário o “treino” e isso, por si só, não tem nada de mal. Apesar da matemática requerer muito raciocínio e integração de conhecimentos, há situações em que é também necessário recorrer à memorização, caso de fórmulas, regras, propriedades, conceitos. Se eu não os souber, se não os conhecer, como vou, depois, relacioná-los?

Nesse caso – intervém o professor do 3º ciclo – há um trabalho colaborativo a fazer nas escolas com vista à melhoria do sucesso, trabalho que engloba a escolha de um caminho curricular e pedagógico, centrado, em primeiro lugar, na planificação que integra objetivos – ou competências, ou metas (e confessa que se sente baralhada com esta terminologia) –, conteúdos, atividades/recursos/materiais e avaliação.

No meu caso, nas salas do pré-escolar da escola – fala a educadora – há um trabalho colaborativo na elaboração da planificação, sendo as atividades minuciosamente preparadas, a partir das experiências, necessidades e interesses das crianças, juntamente com o conhecimento prático dos educadores e recursos disponíveis. No ano passado, decidiu-se que esta planificação seria do conhecimento dos professores do 1º ciclo e que as crianças teriam atividades na escola para onde transitarão no 1º ano de escolaridade. Talvez nos falte colaborar na avaliação, penso eu, pode ser uma ponto frágil nas nossas práticas curriculares.

Sim – diz a professora do 1º ciclo – confirmo que tivemos essas atividades e que o trabalho colaborativo, de facto, existiu com as educadoras, tal como acontece com os docentes do 2º ciclo, sendo mais difícil a colaboração na avaliação, sobretudo na definição de critérios¹⁹ de avaliação e classificação (e não falo dos critérios decididos pelo Conselho Pedagógico, com as tais percentagens para os vários domínios), na elaboração de testes em conjunto, na produção de materiais, na partilha de recursos e na exploração do meio como forma de consolidação de aprendizagens.

No 2º ciclo – afirma a respetiva professora – temos um trabalho de colaboração ao nível de grupo das áreas, no interior do Agrupamento, sem que exista uma integração desses saberes, ou seja, sei o que se passa na minha área, mas desconheço o que fazem os colegas nas restantes áreas. Precisamos, nesse caso, de recuperar o conceito de articulação

¹⁹ Para a consideração dos critérios de avaliação e classificação, cf. Neves, Anabela Costa, & Ferreira, Antonieta Lima (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.

curricular nos seus sentidos vertical e horizontal. Se estou empenhada em colaborar, fora das horas de aula que tenho semanalmente, só o poderei fazer, com sucesso para os alunos, se interagir com os colegas de diferentes ciclos e anos de escolaridade. Falo, conseqüentemente, de equipas de trabalho curricular intra-ano e interanos, tal como poderia falar de possíveis e desejáveis práticas de colaboração entre alunos pertencentes a diferentes anos de escolaridade. E em cima de mesa, como agenda escolar, falar-se-ia do sucesso escolar e do modo como curricular e pedagogicamente os docentes se poderiam preparar para a sua promoção, de forma a torná-lo uma constante da escola.

Possivelmente – reforça o professor do 3º ciclo – persiste um profissionalismo de colaboração, centrado quase exclusivamente, ou mesmo totalmente, na disciplina, como se esta fosse uma barreira para a interação entre os docentes²⁰. E continua: esta organização advém de uma cultura docente de transmissão e fortemente individualizada, induzida quer pelo fechamento do currículo em disciplinas, quer pela disposição tradicional dos alunos na sala de aula, por exemplo, que os educadores não têm como problema, dada a sua organização a partir de projetos de formação centrados em atividades.

Totalmente de acordo contigo, estou a gostar da tua argumentação – observa a educadora – incentivando-o a continuar com a argumentação.

Já que me cedes a palavra, porque falei da educação pré-escolar, sobre a qual preciso de saber mais – continua o professor do 3º ciclo – a colaboração começa pela escolha de um caminho, ao qual gostaria de chamar curricular, por ser mais abrangente, embora o termo didático seja o mais utilizado, caminho esse iniciado com a planificação. Nós, docentes, pensamos que aprendemos tudo no estágio e que verter para o papel uma planificação é um sinal de burocracia escolar [acrescenta a professora do 1º ciclo: temos o hábito das planificações mensais e cada sala de aula tem um percurso bem definido, embora o ritmo de aprendizagem dos alunos seja algo a ser considerado na sua reorganização pedagógica]. Para lá da planificação anual, que se faz no 2º e 3º ciclos, tal como no secundário, segundo me dizem os colegas, fazemos a planificação das unidades didáticas, já que o programa assim está organizado²¹.

²⁰ No estudo das disciplinas e sua relação com a profissionalidade docente, *Vide*: Morgado, José Carlos (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora; Goodson, Ivor (2001). *Currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

²¹ Sobre esta temática, Cf. Pacheco, José A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Tudo isto exige um trabalho em equipa nos departamentos e nos conselhos de turma (ou grupo turma, no caso do 1º ciclo), dado que o diretor de turma tem uma centralidade de agregação do trabalho docente, perdendo-se na normatividade das suas funções²² e não sendo o coordenador que pode estabelecer uma verdadeira integração curricular. Já falei muito, reconheço.

Falaste, sim, e gostaria de discutir contigo os teus pontos de vista sobre o trabalho docente – diz a professora do 2º ciclo – porque o sucesso dos alunos depende muito do modo como as escolas se organizam e enfrentam essa questão a partir de um problema, que jamais pode ter uma única solução. Se, entre nós, promovermos o trabalho docente colaborativo estaremos a intervir para a resolução de uma parte significativa desse problema. Para isso, podemos planificar a partir de objetivos de aprendizagem, identificados a partir de noções-chave e organizados em conceitos a partir dos quais são desenvolvidos diversos conhecimentos, conforme li estes dias num texto académico, que continuo a citar²³.

Depois disso, escolhemos as atividades, sempre múltiplas, a serem utilizadas por alunos segundo os seus percursos e necessidades [interrompe a professora do 1º ciclo: nesse aspeto o quase currículo integrado do 1º ciclo, que exige uma coordenação com os docentes das atividades de enriquecimento curricular, permite-me um melhor conhecimento das necessidades de aprendizagem dos alunos, sendo mais fácil diagnosticar as suas dificuldades e potenciar a consequente monitorização], escolhemos – prossegue a professora – atividades, que mobilizam recursos e materiais, por fim, procedemos à avaliação, existente num contínuo de modalidades que se completam, por exemplo, diagnóstica, formativa e sumativa, bem como interna e externa.

Quando falas de atividades, pretendes dizer estratégias? – pergunta o professor do 3º ciclo.

Sim – responde-lhe a professora do 2º ciclo – , não apenas estratégias de ensino²⁴, centradas no docente, já que lhe compete a organização das situações de aprendizagem, mas também estratégias de aprendizagem, ligadas aos discentes e crianças, apesar de estarmos mais voltados para as primeiras, como se a aprendizagem fosse um problema

²² Cf. Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

²³ Cf. Meirieu, Philippe (1998). *Aprender... sim, mas como?* (7ª ed.). Porto Alegre: ArtMed, pp. 123-124.

²⁴ Cf. Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir dos professores*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

do professor ou do educador. Entendo, pela minha experiência de muitos anos, que uma situação de aprendizagem é uma situação-problema.

Por acaso, há tempos, li um texto²⁵ – constata a educadora – sobre a “pedagogia das situações-problema”, que adota estratégias que buscam a articulação de problemas e respostas resultantes da interação pedagógica, sendo distinta da “pedagogia da resposta”, centrada na explicação e transmissão.

Toda esta discussão está a ser muito interessante e motivadora, mais ainda quando partilhamos argumentos sobre o sucesso escolar dos alunos e sobre possíveis formas de melhorá-lo. E se posso concluir – pede a educadora, recebendo um sinal de aprovação dos seus interlocutores – temos um longo trabalho a fazer na escola e nas salas de aula. Mais do que procurarmos receitas pedagógicas, que não existem, e nenhum de nós as reivindica, talvez fosse necessário fazermos do trabalho docente colaborativo uma inovação que marca de forma distinta a nossa profissionalidade docente, sem reflexões de nível retórico, mas assumindo um compromisso com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Terminada a conversa informal, prossegue o trabalho docente.

De uma forma diferente?

A resposta é de educadores e professores, interagindo com alunos e pais e demais elementos da comunidade.

Índice de leituras

Leitura 1 – Young, Michael (2010). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, pp. 173-193.

Leitura 2 – Pacheco, José A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora, pp. 29-60.

Leitura 3 – Meirieu, Philippe (1998). *Aprender... sim, mas como?* (7ª ed.). Porto Alegre: ArtMed, pp. 118-124.

Leitura 4 – Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 35-44.

Leitura 5 – Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir dos professores*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 55-73.

²⁵ Cf. Meirieu, Philippe (1998). *Aprender... sim, mas como?* (7ª ed.). Porto Alegre: ArtMed, p. 170.